

ISBN 978-950-33-1740-2

**María del Carmen Lorenzatti
Verónica Ligorria
(Comps.)**

Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas



Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas

María del Carmen Lorenzatti

Verónica Ligorria

(Comps.)

**Colecciones
del CIFYH**



Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas / Eva Mara Petiti... [et al.]; compilación de María del Carmen Lorenzatti; Verónica Ligorria. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1740-2

1. Acceso a la Educación. 2. Educación Rural. 3. Adultos Jóvenes. I. Petiti, Eva Mara. II. Lorenzatti, María del Carmen, comp. III. Ligorria, Verónica, comp.

CDD 370.91734

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Porque todos participábamos. EDJA, tecnologías digitales y pandemia

Luis Alfredo Bearzotti*

Introducción

Se presentan los avances del análisis de la puesta en acto del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (en adelante PAEBJA) de la Municipalidad de Villa María en pandemia. Se enmarcan en un plan doctoral¹ cuyo objetivo general es “analizar y comprender las formas de apropiación de TIC en prácticas educativas de jóvenes y adultos de Villa María en el marco de las modalidades emergentes por Covid-19”. Éste se inscribe en el proyecto de investigación “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, dirigido por las Dras. María del Carmen Lorenzatti y Mariana Tosolini y con lugar de trabajo en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (FONCYT/SECYT UNC).

En el año 2020, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia por COVID-19 implicó el cierre abrupto de casi todos los espacios de concurrencia pública y la suspensión de las actividades sociales consideradas no esenciales en este marco. El 20 de marzo de ese año, el Gobierno Nacional emitió el decreto 297/2020 que declaró el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante ASPO), que luego se convertiría en Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante DISPO). Esta situación fue renovada sucesivamente de acuerdo a la evolución de la situación sanitaria.

1 Titulado “Apropiación Social de TIC en Educación Básica de Jóvenes y Adultos en el marco de la modalidad emergente por COVID-19”. El mismo se realiza con financiamiento de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

* Centro de Investigación y Transferencia (UNVM - CONICET) Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Villa María. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba
labearzotti@unvm.edu.ar

Ante la imposibilidad de interacciones persona a persona, las tecnologías digitales ocuparon de forma casi exclusiva las posibilidades de acceso a educación, seguridad social, gestiones bancarias, compra y venta de bienes no esenciales e inclusive encuentros familiares y laborales, entre otros.

Las instituciones educativas debieron dar respuestas, con el objetivo de sostener instancias de cursado que permitieran la continuidad de los ciclos lectivos, configurando lo que Carvajal y Kalman (2020) denominaron “modalidades remotas emergentes”². Éstas se definen por estar configuradas en la urgencia, mediadas de forma casi exclusiva por tecnologías digitales y en un marco de incertidumbre social e institucional. De este modo, las brechas de disponibilidad y acceso (Kalman, 2004) a TIC cobraron renovada importancia al convertirse en obstáculos para la participación que en muchos casos significaron profundización de desigualdades preexistentes³.

Esta situación de emergencia significó la puesta en juego de diferentes conjuntos de prácticas y estrategias por parte de las instituciones, y de las familias y hogares, para asegurar la continuidad de su participación en las actividades educativas. De esta manera, se constituye en un fértil contexto para preguntarse sobre los modos de uso y apropiación de las tecnologías digitales tanto por parte de las instituciones educativas como de las y los sujetos que las componen. Esta pregunta habilita a recuperar tanto las prácticas de jóvenes y adultos/as estudiantes (entendidos como sujetos activos de las políticas educativas) como las desigualdades persistentes sobre las que estas actividades se desarrollan.

En este artículo se presentan, en un primer apartado, los ejes conceptuales con los que se propone analizar las prácticas en el marco de las modalidades remotas emergentes. Un segundo momento estará dedicado a describir el contexto de las prácticas observadas, es decir, las condiciones

2 Si bien en el original las autoras hablan de “educación a distancia emergente”, se decidió reemplazar *a distancia* por *remota* para diferenciar estas instancias educativas surgidas en la urgencia e incertidumbre de la modalidad denominada a distancia, que implica procesos de planificación específicos.

3 Sobre este punto, en un trabajo anterior (Bearzotti, 2021) se observó la relación entre presencia de computadoras en hogares, tipos de conexión a internet, nivel socioeconómico familiar y decil de ingreso a partir de datos del año 2019. La principal conclusión estuvo asociada a la correlación entre desigualdades estructurales y condiciones precarias de disponibilidad y acceso a tecnologías digitales.

de cursado en el PAEBJA durante la instancia presencial y la forma en la que se configuró la modalidad durante el año 2020. Por último, se recuperan las estrategias *emergentes* construidas a partir de la observación de las prácticas de estudiantes a lo largo del cursado remoto.

Las políticas educativas como productos de relaciones sociales

La perspectiva teórico metodológica del “Ciclo de las políticas” (Ball y Bowe, 1992) sostiene la importancia de analizar las políticas educativas a partir de poner el foco en procesos de interpretación y traducción llevados a cabo en prácticas concretas en los múltiples contextos que hacen a la *trayectoria* de la política. Esta lectura asume que las políticas públicas se definen, delimitan e interpretan en distintos momentos o instancias que van desde su *formulación en el papel* a su definición en las prácticas en diversas *arenas* o contextos, entre los que figuran el “de influencia, de producción del texto, de las prácticas, de los efectos y de las estrategias políticas” (Ball, 2002, p. 31).

Cada una de estas instancias o momentos involucran procesos de *interpretación* y *traducción* que implican sujetos en posiciones diferenciadas (funcionarxs, directivxs/as, equipos, docentes, estudiantes, etc.) que configuran la política educativa en su *trayecto*. La interpretación implica la imputación de sentido a lo prescripto por el texto, mientras que por traducción se entiende la puesta en práctica de estos sentidos en un espacio de acción concreto. Al mismo tiempo, las políticas pueden ser analizadas en tanto textos o en tanto discursos. Si como textos éstas prescriben una serie de acciones a ser llevadas a cabo, el análisis del orden de los discursos implica reconocer el campo de posibilidades sobre el que éstas se delimitan, que a su vez cristalizan a modo de *regímenes de verdad*. Lo interesante de esta lectura es que habilita a reconocer cuáles son las disputas de sentidos amplio (como las nociones de derecho, justicia y desigualdad) puestos en juego, así como rastrear las dinámicas de poder y autoridad sobre las que se construyen las políticas.

En este caso, interesa complejizar el entramado de relaciones que configura las prácticas educativas en el PAEBJA, a partir de recuperar las experiencias de estudiantes en el marco de la modalidad remota. Se considera a éstos como sujetos productores de la política educativa. Es decir, los estudiantes interpretan y traducen la propuesta del Programa en sus

prácticas concretas. Esta producción se da a partir de marcos de sentido que hacen a la *apropiación* del programa en los diferentes contextos y momentos en los que se pone en marcha.

Se analizan sus prácticas desde la óptica de la apropiación, atendiendo a que este concepto “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005). A su vez, se considera que una de las particularidades de la modalidad remota emergente está dada por el hecho de ser mediada de forma exclusiva por tecnologías digitales. Por ello se sostiene la importancia de recuperar la perspectiva de la apropiación social de las tecnologías.

Desde un posicionamiento constructivista, esta lectura asume que las tecnologías digitales no *impactan* en la vida social por sus cualidades *esenciales*, sino que hay un proceso material y simbólico, histórica y socialmente situado, en el cual se construyen los sentidos de las mismas. La apropiación, de este modo “excede largamente la cuestión del acceso y el uso de sus funciones técnicas, y está más bien organizada a partir de las representaciones sociales” (Benítez Larghi y Guzzo, 2022). Esta mirada habilita, a su vez, a reconocer cómo las trayectorias y los contextos de disponibilidad y acceso (Kalman, 2004) a tecnologías digitales impactan de forma desigual en las formas de apropiación, de modo que emerge la dimensión denominada como *desigualdad digital* (Reygadas, 2008). Ésta se define como aquella relacionada con las realidades emergentes a partir de la integración de internet y diversas tecnologías (particularmente aquellas usualmente denominadas de la información y comunicación) en ámbitos cada vez más diversos de la vida cotidiana.

Construir esta lectura permite reconocer el carácter contencioso y socialmente situado de las prácticas con tecnologías digitales, sin perder de vista la posición estratégica de las y los estudiantes jóvenes y adultos/as, en relación a su trayectoria educativa.

La empiria del presente análisis se compone de entrevistas semi estructuradas, realizadas a estudiantes del último año del secundario, pertenecientes a dos centros de tutoría. Con un criterio de muestreo intencional (Marradi, Archenti, y Piovani, 2012), éstas tuvieron foco en las experiencias y prácticas llevadas a cabo por las y los sujetos en el marco de la continuidad de sus prácticas educativas en pandemia. Se indagó por sus trayectorias individuales y familiares de disponibilidad y acceso a tecnolo-

gías, su narrativa sobre los usos de tecnología en el marco del aislamiento/distanciamiento social preventivo obligatorio, las herramientas utilizadas, las dificultades presentadas y los recursos movilizados para completar el secundario.

El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as

Creado en el año 2016 por ordenanza municipal, el PAEBJA tiene como propósito “favorecer el inicio y la finalización de los estudios obligatorios para aquellos jóvenes y adultos que no pudieron acceder y/o terminar su escolaridad” (Ord 7027/16; 2016). La propuesta consiste en la creación de centros de tutorías en diferentes barrios de la ciudad, promoviendo un trabajo en territorio, dado que la proximidad a los domicilios de las y los potenciales estudiantes invita a acceder y hace más fácil el recorrido por los tramos educativos (Lorenzatti, 2020).

En el caso del secundario, está destinado a la población mayor de 18 años que no haya completado o comenzado este nivel. Se ofrecen distintos soportes para garantizar el ingreso y continuidad de los estudiantes: la apertura de centros de tutoría de forma descentralizada y el régimen semipresencial en dos encuentros semanales con horarios siesta y noche habilitan un amplio abanico de formas de participación. Además de ser gratuito, se garantiza la entrega de materiales de estudio. La disponibilidad de un centro de promoción familiar en cercanía al lugar de cursado, por su parte, brinda a las y los estudiantes con menores a cargo la posibilidad de delegar las tareas de cuidado durante su horario de estudio.

Con un programa de cursado modular, las diversas materias que conforman el plan de estudios rotan a lo largo del año, de modo que los encuentros con tutores docentes (disciplinares) cobran un carácter discontinuo. Como contracara, cada grupo de estudiantes cuenta de manera permanente con un *tutor estudiantil*: estudiantes avanzados de carreras universitarias, cuya tarea está relacionada con el acompañamiento pedagógico y la prevención del retiro escolar. Esta modalidad de acompañamiento garantiza la continuidad del contacto entre los estudiantes con un miembro del Programa.

Ya desde la etapa previa a la pandemia, esta organización territorial y temporal significó que los grupos de estudiantes y tutores fueran construyendo diversos modos de organización y espacios de encuentro que exce-

dieron los horarios pactados de cursado. En particular, se observó cómo los grupos de WhatsApp se constituyeron en una herramienta de organización, comunicación y circulación de información general. Lorenzatti destaca su integración a la cotidianeidad del programa al sostener que: “no se ve limitada a las actividades áulicas, se utiliza para la comunicación, la organización, el ocio. [...] constituye en una suerte de anclaje con el grupo” (Lorenzatti, 2020, p. 62).

A lo largo de la descripción de la modalidad remota y las estrategias de apropiación observadas por estudiantes se recuperará cómo este anclaje grupal (no sólo virtual, sino también territorializado) es uno de los ejes sobre los que se organizan las prácticas de estudiantes.

Por último, resta destacar que toda propuesta se desarrolla con una estructura conformada por un director junto a un equipo técnico de 7 profesionales, quienes desde el seno de la Secretaría de Educación, Cultura y promoción de la Ciencia de la ciudad se encargan de las tareas de coordinación y seguimiento del Programa. Para finales del año 2019 éste contaba con 71 grupos de tutorías y un total de 693 estudiantes en los tres años del secundario (Lorenzatti, 2020).

El PAEBJA en pandemia

El inicio del ciclo lectivo 2020 estaba planificado para la primera semana de abril, por lo que durante el mes de marzo el Programa se encontraba en instancia de inscripción. Ésta se vio suspendida por el ASPO, de modo que el cursado comenzó sólo para estudiantes de segundo y tercer año que hubieran promocionado desde el año 2019. Al mismo tiempo, la redistribución presupuestaria asociada a la crisis sanitaria significó la desvinculación de las y los tutores estudiantiles.

En este marco, la puesta en acto de la modalidad remota emergente involucró dos procesos simultáneos: la construcción de una instancia de comunicación con las y los estudiantes; y la organización y envío de actividades que permitan el comienzo de cursado y la acreditación del ciclo lectivo.

Para la organización de una instancia de comunicación con las y los estudiantes, ante la imposibilidad de habilitar las instancias presenciales, se propuso el “ingreso” de miembros de equipos a los grupos de WhatsApp preexistentes, aquellos en los que los estudiantes se comunicaban

con sus tutores estudiantiles. Cabe recordar que, si bien los grupos formaban parte de la vida cotidiana del Programa, no tenían una función institucional definida, por lo que existía una importante heterogeneidad con respecto a sus pautas de funcionamiento. El ingreso de miembros del equipo y el traslado de las prácticas educativas a los grupos significó una serie de acuerdos y negociaciones, sobre los cuales se profundizará en el siguiente apartado.

Con respecto al envío de materiales y actividades (lo que constituye el dictado de clases), se desarrolló a partir de comunicaciones, cuadernillos y actividades en formatos digitales. El envío de módulos teóricos (en formato de texto) se realizó semanalmente, para lo que se utilizaron enlaces a documentos en Google Drive. Con respecto a la resolución de consignas y entrega de actividades, se recurrió a formularios auto gestionados para responder de forma online, de modo que la modalidad de cursado tomó un carácter asincrónico.

Sobre los criterios aplicados para sostener esta modalidad y no usar otras herramientas, como videollamadas o servicios de streaming, se sostuvo que estas propuestas se constituirían en excluyentes ante las limitaciones en materia de conectividad por parte de los estudiantes. El equipo optó por materiales adaptados a dispositivos móviles por las condiciones precarias de conectividad observadas: los datos disponibles dan cuenta de que, si bien la totalidad de los hogares contaba con presencia de celulares, sólo el 40% contaba con una computadora. Al mismo tiempo, el 64,5% de los estudiantes accedía a una conexión de banda ancha, mientras que el resto dependía de datos móviles (planes prepagos) para acceder a internet⁴.

Cursar en la modalidad remota: las estrategias emergentes

En el marco de la modalidad de cursado, propuesta por el PAEBJA ante la emergencia sanitaria, los grupos de estudiantes llevaron a cabo una diversidad de actividades y prácticas que les permitieron continuar con su participación en el programa. Asumir la dimensión estratégica de estas formas de apropiación implica enfocarse en los procesos de *interpretación*

4 Datos obtenidos a partir de relevamientos realizados por el equipo técnico mediante formularios auto gestionados enviados a estudiantes en diversas oportunidades a lo largo del año 2020.

y *traducción*, es decir, recuperar los sentidos e intereses puestos en juego por parte de estudiantes en relación con sus trayectorias personales, familiares y grupales. Se presentan a continuación una serie de estrategias emergentes que destacaron a partir del análisis de las entrevistas.

La disponibilidad extendida

La primera estrategia que se observa en las prácticas de las y los estudiantes es la de resolver colectivamente las actividades, en muchos casos a partir de gestionar la disponibilidad de tecnologías digitales de forma colectiva. Esta dinámica, a su vez, se da en prácticas ancladas territorialmente. Encuentros en los hogares de quienes contaban con acceso a conectividad, artefactos específicos o espacio físico para la realización de actividades. Tal es el caso de dos estudiantes que eligieron realizar las actividades semanalmente en la casa de una de ellas porque tenía un televisor en el comedor con un dispositivo inteligente (Chromecast), que les permitía ver en conjunto vídeos en internet para ayudarles a comprender el tema trabajado. En otro ejemplo, estudiantes se reunían durante el fin de semana en hogares con wifi para acompañar a quienes no tenían conectividad para realizar sus consultas a docentes en el horario estipulado. Esto da cuenta de una gestión colectiva o grupal del acceso que permitió continuar con sus prácticas educativas.

Este tipo de estrategias se pudo observar en los grupos en los que la disponibilidad de tecnologías no era óptima para la realización de las actividades, ya que en los estudiantes de mayor nivel socioeconómico las condiciones de acceso se resolvían de forma individual. Observación que da cuenta, a su vez, de la relación postulada previamente entre capital económico y disponibilidad de tecnologías digitales.

La recurrencia a especialistas de cercanía

Esta diferencia con respecto a la movilización de recursos individual y colectiva también puede observarse en las distintas apelaciones a *personas especializadas* para la resolución de problemas o actividades. Mientras que en estudiantes de posiciones más capitalizadas aparece un importante acceso a familiares y conocidos (“mi nieta estudia en la universidad y me ayuda”), en otros casos abundan las referencias al interior de los grupos, a

modo de acompañamiento entre pares. La consulta a figuras propias del programa, como los horarios de tutoría (virtuales) disponibles, propuestos por las y los docentes, aparece como última opción. Incluso en muchos casos la llegada a esta instancia se sucedía luego de coordinar colectivamente la consulta, al no conseguir resolución en algún encuentro entre estudiantes, generalmente de carácter presencial.

Otro fenómeno que emergió en este ámbito es el de personas especializadas que ejercieron tareas de acompañamiento en diferentes barrios⁵. En estos casos, estudiantes hacen referencia a vecinos o vecinas que “tienen impresora”, o “saben mandar mail”, personas que sin una especialización definida se constituyeron en recursos disponibles. Esta observación, por su parte, permite dar cuenta de cómo las estrategias y la forma de organización fueron variando de acuerdo a los diferentes contextos y territorios.

Distintos modos de usar WhatsApp

Como se dijo anteriormente, el Programa convivió con el uso de los grupos del servicio de mensajería instantánea durante casi toda su trayectoria. Esta tecnología, durante la *normalidad*, funcionaba como un complemento al trabajo en los espacios áulicos, sirviendo como anclaje para quienes no participaban presencialmente de las tutorías y como espacio de ocio o recreativo. Durante la modalidad remota emergente, sin embargo, la participación virtual que otrora aparecía como opcional, voluntaria y marginal pasó a ser requisito para el cursado. Éstos se constituyeron como los únicos espacios institucionales de comunicación y encuentro para las prácticas educativas.

El cambio en la función o sentido de los grupos significó una serie de disputas y demandas entre grupos de estudiantes y hacia el equipo técnico, constituyéndose en un espacio donde se pueden observar claras muestras de estrategias de apropiación por parte de los estudiantes. Particularmente se da cuenta de diferentes acepciones o tipologías que sobre el funcionamiento esperable de los grupos de WhatsApp.

Por un lado, se puede encontrar el grupo pensado como espacio de trabajo colectivo. En esta dinámica la participación está pensada desde y

5 El carácter “de cercanía” propuesto en el título refiere a esta constitución territorial de las referencias.

para la resolución de las actividades, el intercambio en clave de debate o puesta en común. Se podría denominar a esta modalidad *grupo de trabajo*. Estudiantes relatan cómo una parte de la realización de las tareas implicaba compartir con pares sus resultados, dudas y reflexiones, para lo cual se utilizó esta herramienta. El grupo *de trabajo* cobra fuerza en el contexto de pandemia como reemplazo del espacio físico, de modo que pierde impulso en el momento en que los encuentros presenciales se posibilitan, al flexibilizarse la situación sanitaria.

Esta modalidad convive con otras dos acepciones sobre el funcionamiento de los grupos: por un lado, aquella pensada como *canal de comunicación oficial*, un espacio en el que sólo deben estar las comunicaciones institucionales, actividades y enlaces, con el objeto de garantizar el acceso de quienes no participaban activamente; y, por el otro lado, grupo pensado como *punto de encuentro*, mucho más asociado a la dinámica de habitar espacios colectivos. En esta última configuración cobra importancia la participación activa y la presencia en clave de ocio. Los grupos como punto de encuentro son generalmente de participación exclusiva de estudiantes, aunque en algunos casos pueden incluir docentes o tutores aceptados grupalmente. Aquí es donde aparecen prácticas exclusivas del espacio digital, como los envíos semanales de cadenas, la venta de productos, e incluso la circulación de respuestas de actividades de forma “libre” en un espacio asociado a la “no vigilancia” de docentes o tutores.

Mientras que la propuesta institucional asumía el funcionamiento del dispositivo como *grupo de trabajo*, con horarios estipulados para los envíos y “apertura y cierre”⁶ de los mismos, algunos grupos de estudiantes demandaban la reinstauración del *punto de encuentro*, ya que encontraban en el mismo un espacio de ocio, anclaje y comunicación. Esta lectura, por su parte, entraba en conflicto con quienes demandaban un *canal de comunicación* libre de mensajes ajenos a la práctica educativa, ya que su relación con el dispositivo implicaba un ingreso esporádico y con el único objetivo de encontrar y completar las consignas relacionadas con el cursado del secundario.

Esta dinámica de conflicto y negociación permite destacar dos puntos que se consideran importantes para dar cuenta de los procesos de apropiación y las estrategias asociadas a los mismos. Por un lado, se puede

6 Luego de ciertos horarios o en fin de semana los grupos eran inhabilitados para el envío de mensajes.

observar cómo se construyeron estrategias grupales para retomar el control sobre la función concreta de cada grupo, tales como llamados a la autoridad⁷, pedido de desregulación o incluso a partir de la creación de espacios paralelos. Por el otro lado, las disputas y demandas en torno a la regulación de los grupos dan cuenta de lo que Winocur (2012) denomina *imaginario tecnológico*, esto es, el conjunto de percepciones e ideas construidas socialmente sobre las tecnologías y su vínculo con la sociedad. La apropiación de las tecnologías se da en relación a un universo de sentidos que incluyen usos esperables de las mismas, de modo que cobran peso específico no sólo las condiciones de disponibilidad y acceso, sino que éstas se ven condicionadas por las expectativas de uso y la percepción propia y de los demás en tanto usuarios/as⁸.

Consideraciones Finales

El avance del análisis presentado permite observar cómo las prácticas con tecnologías digitales y las estrategias desplegadas por las y los estudiantes presentan continuidad con las prácticas de acompañamiento y anclaje presentes en las instancias presenciales del cursado⁹, las cuales se reconvirtieron para adaptarse a la modalidad virtual.

Se da cuenta de cómo las estrategias de apropiación se estructuran no sólo con relación a las prácticas escolares previas, sino que también toman un carácter territorial y situado, asociado a trayectorias y experiencias previas, tanto del ámbito familiar como individual y colectivo. El lente de la vida cotidiana aparece nuevamente como una herramienta crucial para comprender las prácticas. Este punto, por su parte, reafirma la hipótesis que sostiene que los usos de tecnologías digitales se enmarcan en contextos sociales particulares, de modo que se construyen en relación a

7 Una de las estudiantes relata diversos pedidos, individuales y grupales, realizados hacia la coordinación del Programa para el control de la cantidad de mensajes enviados y la pertinencia de los mismos hacia las *cosas de la escuela*.

8 Al respecto aparecen diversas ideas sobre, por ejemplo, las posibilidades propias y ajenas de disponer del tiempo suficiente para participar, o la capacidad de almacenamiento y búsqueda de los dispositivos.

9 En un trabajo anterior (Lorenzatti et al, En prensa) se indagó sobre las continuidades y rupturas observadas en la configuración de las prácticas en el marco del programa desde la óptica de la organización institucional y la reconversión de los componentes pedagógicos y contextuales asociados al mismo.

universos de sentidos, expectativas, valoraciones y percepciones propios de un sector social.

La perspectiva relacional propuesta por Ball permite observar los procesos de apropiación de las políticas educativas por parte de las y los estudiantes jóvenes y adultos/as. Como se refirió anteriormente, la apropiación no es un proceso de significación pasivo, sino que aparece como una instancia productiva que permite comprender cómo se construyen las prácticas en el marco del PAEBJA. Este posicionamiento implica recuperar la heterogeneidad de realidades presentes en los grupos de estudiantes, lo que a fin de cuentas es parte de la pregunta por los sujetos de las políticas educativas, problemática central en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

La perspectiva desarrollada habilita, por su parte, nuevos interrogantes que motivan la profundización de la investigación, tales como ¿Cuáles fueron los marcos de sentido que tuvieron relevancia en los procesos de toma de decisión institucional en este contexto? ¿Hasta qué punto las normativas existentes promueven las instancias de apropiación por parte de los diversos sujetos?

Bibliografía

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of curriculum studies*, 24(2), 97-115.
- Bearzotti, L. A. (2021). Pandemia y brechas digitales: Desigualdades en el acceso a TICS en el marco del aislamiento y distanciamiento social. *Sociales Investiga*, (10). Recuperado de <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/349>
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, M. del R. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. Accesos, habilidades y

vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de sociología*, (26), e135-e135.

Carvajal, E. y Kalman, J. (2020). *Impact of the COVID-19 crisis on youth and adult literacy in Latin America and the Caribbean region*. Santiago de Chile: UNESCO.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Mexico: Siglo XXI.

Lorenzatti, M. del C. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local* (1.^a ed.). Rio Cuarto: UniRío Editora.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2012). *Metodología de las ciencias sociales*.

Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.

Winocur, R. (2012). Apropiación de Internet y la computadora en sectores populares urbanos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (19), 191-216.

